



University of Applied Sciences

HOCHSCHULE
EMDEN•LEER

Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit

Martin Stummbaum und Margit Stein

Lernende Kitas in Niedersachsen

*Auf dem Weg vom gesetzlichen Anspruch zur
zukunftsgestaltenden Ressource für Kinder, Familien
und Gemeinwesen*

Schriftenreihe der Hochschule Emden/Leer, Band 12

Martin Stummbaum und Margit Stein

Lernende Kitas in Niedersachsen

*Auf dem Weg vom gesetzlichen Anspruch zur
zukunftsgestaltenden Ressource für Kinder, Familien
und Gemeinwesen*

Hochschule Emden/Leer
Emden 2013/2014

Schriftenreihe der Hochschule Emden/Leer, Band 12

Gefördert durch:

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Verlag: Hochschule Emden/Leer
Druckerei: VON DER SEE, Emden
Buchbinderei: VON DER SEE, Emden

© 2013/2014
Hochschule Emden/Leer
Constantiaplatz 4
26723 Emden
E-Mail: bibliothek.emden@hs-emden-leer.de

ISBN 978-3-944262-02-4

1. Publikationskontext:	1
Lernende Kitas in Niedersachsen	
2. Reformkontext:	3
Frühkindliche Bildung und Erziehung	
3. Professionalisierungskontext:	14
Professionalisierung von Fachkräften	
4. Innovationskontext:	21
Vom gesetzlichen Anspruch zur zukunfts- gestaltenden Ressource für Kinder, Familien und Gemeinwesen	
5. Organisationskontext:	26
Kindertagesstätten als lernende Orga- nisationen	
6. Projektkontext:	31
Modellprojekt: Lernende Kitas in Nieder- sachsen	
7. Prozesskontext:	35
Herausforderungen wahrnehmen – Ver- änderungen gestalten – Zukunft ermögli- chen	
Inhaltsverzeichnis	49

1. Publikationskontext

Dem Ansatz der lernenden Organisation liegt ein Verständnis von Management und Organisationsentwicklung zugrunde (vgl. Senge 2011; Argyris & Schön 2008), welches eine hohe Affinität zum Bereich der (früh)kindlichen Bildung und Erziehung aufweist. Müller (1998: 2) konstatiert, dass „es zwischen der Art, wie Kinder und der Art, wie Organisationen lernfähig werden, einige Parallelen gibt und dass beide ganz ähnliche Bedingungen brauchen, damit das möglich wird.“

Kindertagesstätten als lernende Organisation von Mitarbeiter/innen und nicht nur von Kindern zu konzipieren, kann demzufolge nicht nur organisationales Lernen für nachhaltige Entwicklungs- und Veränderungsprozesse unterstützen, sondern auch (früh)pädagogische Professionalität befördern.

Dieser zweifache Nutzen generiert sich aus dem Umstand, dass bei Organisationsmaßnahmen wie dem Modellprojekt „Lernende Kitas in Niedersachsen“ sich organisationales Lernen nicht auf die anstehenden Veränderungs- und Entwicklungsprozesse beschränkt, sondern auch die Lernsysteme der Kindertagesstätten erfasst mit der Zielrichtung einer Verbesserung der organisationalen Lernfähigkeiten (vgl. Argyris & Schön 2008). Analog zum sozialpädagogischen Grundsatz einer Hilfe zur

Selbsthilfe lässt sich der Anspruch von Kindertagesstättenentwicklungsmaßnahmen wie dem Modellprojekt „Lernende Kitas in Niedersachsen“ als eine Lernbegleitung und -unterstützung zum Selbstlernen definieren.

Das Modellprojekt „Lernende Kitas in Niedersachsen“ wurde über das nifbe-Regionalnetzwerk Nordwest durch Finanzmittel der Niedersächsischen Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung gefördert und im Zeitraum 2012 bis 2013 in Emden durchgeführt.

Ausgangspunkt für das Modellprojekt war der zum 01. August 2013 in Kraft getretene Rechtsanspruch auf einen Kinderbetreuungsplatz für Kinder ab dem Alter von einem Jahr. Modellzielsetzung war es, Kindertagesstätten bei der qualitativen Realisierung dieses von quantitativen bzw. kapazitätsmäßigen Erwägungen determinierten Reformvorhabens zu unterstützen.

Im Rahmen dieses Modellprojektes sollten und wurden die Perspektiven des Ansatzes der lernenden Organisation evaluiert, die Veränderungs- und Entwicklungsprozesse von Kindertagesstätten zu begleiten auf ihrem Weg vom gesetzlichen (quantitativen) Anspruch zu einer zukunftsgestaltenden (qualitativen) Ressource für Kinder, Familien und das Gemeinwesen.

Die Publikation „Lernende Kitas in Niedersachsen“ ist im Rahmen des gleichnamigen und im Zeitraum 2012 bis 2013 durchgeführten Modellprojekts entstanden. In der vorliegenden erweiterten Fassung sind die Ergebnisse und Erfahrungen weiterer Organisationsentwicklungsmaßnahmen sowie des Workshops „Lernende Kitas in Niedersachsen – Veränderungen gemeinsam und nachhaltig gestalten“ auf dem Kongress „Die Chancen der ersten Jahre“ des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) am 19./20. Februar 2014 in Osnabrück enthalten.

2. Reformkontext

Institutionalisierte Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote nehmen im kindlichen Leben einen größer werdenden Umfang ein. Neben Ganztagschulen (vgl. Fischer 2011) trägt insbesondere der im August 2013 eingeführte Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab Vollendung des ersten Lebensjahres zu dieser Entwicklung bei.

Im programmatischen Kontext des lebenslangen Lernens werden die Notwendigkeiten und Perspektiven einer bereits im Alter von unter drei Jahren und

teilweise sogar einer bereits pränatal ansetzenden systematischen und qualitativ hochwertigen Bildung und Förderung von Kindern diskutiert (vgl. Köbler 2013). Die Bildungsbemühungen für Kleinst- und Kleinkinder werden dabei nicht als alleinige Aufgabe von Eltern, sondern als gesamtgesellschaftliche Aufgabenstellung verstanden (vgl. Alt & Lange 2012). Für eine gesamtgesellschaftliche Verortung (früh) kindlicher Bildung und Förderung lassen sich folgende zentrale Entwicklungen anführen:

Beschäftigungs- und genderpolitische Entwicklungen

Deutschland ist ebenso wie andere Industrie- und auch Entwicklungsländer vom demographischen Wandel betroffen. Im Zuge des demographischen Wandels wird der Anteil junger Menschen an der deutschen Bevölkerung abnehmen (United Nations General Assembly 2005; Statistisches Bundesamt 2007a; 2009a). Für Deutschland prognostiziert die 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes eine absolute Abnahme der Bevölkerung von im Jahre 2010 insgesamt 82 Millionen Menschen auf insgesamt 65 bis 70 Millionen Menschen im Jahre 2050 (Statistisches Bundesamt 2007b; 2009a). Bezogen auf die Gesamtbevölkerung wird sich bis zum Jahre 2040 der

Anteil der Kinder und Jugendlichen um 38 % und der Anteil der jungen Erwachsenen im Alter von 16 bis 39 Jahren um 35 % verringern (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2007). Als Folge dieser demographischen Entwicklung wird sich der Abhängigkeitsindex in Deutschland verschlechtern. Der Abhängigkeitsindex beschreibt u.a. das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen als noch nicht erwerbstätige Bevölkerungsgruppe und von Rentner/innen und Pensionär/innen als nicht mehr erwerbstätige Bevölkerungsgruppe zur Bevölkerungsgruppe im erwerbsfähigen Alter (Statistisches Bundesamt 2009a).

Um die skizzierte Negativentwicklung des Abhängigkeitsindexes abzumildern gibt es eine Reihe von beschäftigungspolitischen Maßnahmen wie etwa die Ermöglichung der Einwanderung von erwerbsaltersfähigen Menschen, die Verlängerung der Lebensarbeitszeit sowie den Abbau von Beschäftigungsbarrieren und die Verbesserung der Zugangs- und Beschäftigungsbedingungen für bisher vom Arbeitsmarkt vernachlässigte und benachteiligte Personengruppen (vgl. Kösters 2007).

Eltern sind in Deutschland unter dem Aspekt der Vereinbarkeit von Familie und Beruf auf dem Arbeitsmarkt noch immer benachteiligt (vgl. Stein 2011b). Vor dem Hintergrund, dass junge Frauen und Mütter zunehmend überdurchschnittlich gut

qualifiziert sind, wird nicht nur das Leben vieler Familien erschwert bzw. belastet, sondern entsteht dem deutschen Arbeitsmarkt bereits jetzt ein nicht unerheblicher Schaden aufgrund der Nichtnutzung vorhandener Talente und Qualifikationen (vgl. Stein 2011a). Ein Blick über die deutschen Grenzen zeigt, dass andere Länder mittels entsprechender außerfamiliärer Angebote der (Klein)Kinderbetreuung eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf möglich machen (für Frankreich und den skandinavischen Raum etwa Kösters 2007; für Luxemburg etwa Honig 2013). Der Ausbau von außerfamiliären (Klein)Kinderbetreuungsangeboten sowie die Etablierung von egalitären Partnerschafts- und Elternschaftsmodellen können zu wesentlich ausgewogeneren Beschäftigungsraten qualifizierter Frauen am Arbeitsmarkt führen (Hummelsheim & Hirschle 2010). Grunow und Müller (2012) bestätigen in einem Vergleich ost- und westdeutscher Mütter die Bedeutung eines institutionalisierten Angebots der (Klein)Kinderbetreuung für die Berufstätigkeit von Müttern sowie für die Aufteilung von Erwerbs-, Haus- und Familienarbeit in Partnerschaften (vgl. auch Grunow 2013).

Ein weiterer Effekt, der mittels einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf intendiert wird, ist eine Steigerung der Geburtenrate. Derzeit ist in Deutschland eine sinkende Geburtenrate zu verzeichnen von durchschnittlich 2,5 Lebendgeburten

pro Frau im Jahre 1945 auf 1,3 Lebendgeburten pro Frau im Jahre 2010 (Statistisches Bundesamt 2007b; 2009b; 2009c; 2010). Weiter bilden sich statistisch die beiden Untertrends ab, dass einerseits die Geburtenrate der unter 30-jährigen Frauen sinkt und andererseits die Geburtenrate der über 35-jährigen Frauen steigt. Was für den Gesamttrend zur Folge hat, dass das derzeitige Erstgebährendenalter von im Schnitt 30 Jahren in den nächsten zehn Jahren auf 35 Jahre ansteigen wird (Kösters 2007). Weiter lässt sich statistisch verzeichnen, dass die sinkende Gesamtgeburtenrate nicht primär aufgrund des Rückgangs sogenannter kinderreicher Familien mit mehr als drei Kindern bedingt ist, sondern aufgrund der Zunahme von Kinderlosigkeit.

Ein Blick auf die aktuelle Gruppe der 40- bis 44-jährigen Frauen zeigt, dass im Jahre 2008 rund 21 % dieser Frauenaltersgruppe (noch) ohne Kinder waren. Zehn bzw. 20 Jahre zuvor lag dieser Quotenwert noch bei 16 % bzw. 12 %. Auffällig ist auch die Beziehung zwischen Kinderlosigkeit und dem Migrations- und Bildungsstatus. Altersübergreifend haben einheimische Frauen in Deutschland doppelt so häufig keine Kinder wie Frauen mit Migrationshintergrund. Weiter zeigt sich statistisch, dass Frauen eher kinderlos bleiben, je höher sie qualifiziert sind. Ein Blick auf die Altersgruppe der Frauen ab 40 Jahren verdeutlicht dieses. Bei einem hohen Bildungsstatus sind 26 %, bei einem mittleren

Bildungsstatus sind 16 % und bei einem niedrigen Bildungsstatus sind 11 % der Frauen dieser Altersgruppe (noch) kinderlos (Statistisches Bundesamt 2007b; 2009b; 2009c; 2010).

Von den kinderlosen Frauen in Deutschland mit Kinderwunsch gaben bei einer Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach (2007) knapp über 50 % der befragten Frauen zwischen 25 und 39 Jahren berufliche und finanzielle Gründe für die Nichterfüllung ihres Kinderwunsches an (vgl. auch Onnen-Isemann 2003; Peuckert 2007). Für die beiden mit über 50 % genannten Hemmnisse für die Erfüllung eines Kinderwunsches lassen sich positive Effekte eines verbesserten außerfamiliären Angebots der (Klein)Kinderbetreuung erwarten.

Sozial- und bildungspolitische Entwicklungen

Die Notwendigkeit außerfamiliärer Angebote der (früh)kindlichen Bildung und Förderung lässt sich auch unter dem Aspekt gesellschaftlicher Kohäsion darlegen. Institutionellen Angeboten der (Klein) Kinderbetreuung kommt dabei die sozial- und bildungspolitische Aufgabe zu, Bildungs- und Erziehungsverläufen entgegen zu wirken, denen aufgrund von Benachteiligungen ein erhöhtes Risiko des

Scheiterns immanent ist (vgl. Laewen 2006; Giering 2007; Stamm 2013). Aufgrund des Auseinanderklaffens der Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in Deutschland ist die gesellschaftliche Kohäsion gefährdet (vgl. Stein & Stummbaum 2011). „Vieles spricht dafür, dass sich die Schere zwischen den Gewinnern und Verlierern im Prozess des heutigen Aufwachsens weiter öffnet. Immerhin fast 30 Prozent der unter 18-Jährigen, so etwa der Bildungsbericht 2010, entstammen im Bundesdurchschnitt einem Elternhaus, in dem weder Vater noch Mutter über einen Berufs- oder einen höheren Schulabschluss verfügen, in dem zumindest vorübergehend beide Elternteile nicht erwerbstätig sind oder aber in dem das Einkommen des Familienhaushalts weniger als 60 Prozent des Durchschnittseinkommens beträgt und damit unter der Grenze zur Armutsgefährdung liegt.“ (Rauschenbach 2011: 6).

Während insgesamt der Anteil der Kinder an der Bevölkerung abnimmt, steigt der Anteil derjenigen Kinder mit Migrationshintergrund und lag im Jahre 2010 bei etwa 40 % der in Deutschland geborenen Babys (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2009; 2010). Migration ist damit der Rolle eines Rand- und Nischenphänomens entwachsen und konstituierend für unsere heutige und zukünftige Gesellschaft geworden. „Für alle Kinder, mit und ohne Migrationshintergrund, sind die damit verbundenen Formen des Aufwachsens in soziokultureller Hetero-

genität“ (Rauschenbach 2011: 6) bestimmend für ihre Lebensrealität und Lebenschancen. Boos-Nünning (2011) verweist in diesem Entwicklungszusammenhang darauf, dass der Umgang mit einer zunehmenden soziokulturellen Heterogenität nicht nur einer sprachlichen Kompetenzförderung (vgl. Leu 2008) bedarf, sondern insbesondere auch interkulturelle und (neue) soziale Kompetenzen zu fördern sind. Ein Blick auf die Shell Studie belegt, dass nicht nur sprachliche Kompetenzförderung unter dem Aspekt der sozialen Kohäsion dringend angeraten ist, da ein Großteil der Kinder und Jugendlichen in Deutschland kaum Kontakt zu Kindern und Jugendlichen mit anderen soziokulturellen und sozioökonomischen Lebenskontexten haben (Shell Deutschland Holding 2010).

Der im August 2013 neu geschaffene Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab Vollendung des ersten Lebensjahres stellt in diesem Begründungskontext eine grundlegende Voraussetzung für die Inklusion von Kindern in benachteiligten Lebenslagen bzw. mit besonderen Förderbedarfen und Behinderungen in das allgemeine Bildungs- und Betreuungssystem dar (vgl. Landschaftsverband Westfalen-Lippe 2011). Dass Inklusion keine Umverteilung von Bildungschancen sein muss, sondern zu einer überfälligen Verbesserung der Bildungssituation aller Kindern beitragen kann, lässt sich in Anlehnung an die Kritik von Prof.

Dr. Horst Hippler aufzeigen, der als Präsident der deutschen Hochschulrektorenkonferenz feststellte, dass unser Bildungssystem derzeit vor allem Absolventen hervorbringt und kaum die dringend benötigten Persönlichkeiten (Spiegel online 2012). Inklusion könnte dieser kritisierten Fehlentwicklung entgegenwirken, indem sie nicht nur Benachteiligungen abbaut, sondern Bildung wieder sozial und gesamtgesellschaftlich verortet. Inklusion fokussiert in diesem Verständnis nicht auf Menschen mit Behinderung oder sonderpädagogischen Förderbedarfen, sondern auf einem weitergefassten Verständnis wie es in der „Conventions on the rights of persons with disabilities“ formuliert ist:

„The guiding principle that informs this framework is that schools should accomodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups“ (UNESCO 1994: 6ff).

Inklusion zielt in Sinne des weltweiten Aktionsprogramms „Education for All“ auf die Gestaltung einer inklusiven Bildung als einen „Transformationsprozess, der zum Ziel hat, dass Schulen und andere Lernzentren alle Kinder aufnehmen – Jungen und

Mädchen, Schüler ethnischer und linguistischer Minderheiten, die ländliche Bevölkerung, jene, die von HIV/AIDS betroffen sind, Schüler mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten – und auch für alle Jugendlichen und Erwachsenen Lerngelegenheiten schaffen. Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten. Bildung vollzieht sich in formalen und non-formalen Kontexten, in Familien und in den Gemeinden. Folglich ist inklusive Bildung kein randständiges Thema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zu erreichen und um eine inklusivere Gesellschaft zu entwickeln. Inklusive Bildung ist wesentlich, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein konstituierendes Element lebenslangen Lernens.“ (Deutsche UNESCO 2010: 4).

(Früh)kindliche Bildung dient in diesem aktionsprogrammatishen Verständnis dem Einstieg in den für die heutige und zukünftige Arbeitswelt als elementar wichtig erachteten Prozess des lebenslangen Lernens und als Schlüssel für die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit. Kindertagesstätten müssen demzufolge ein (früh)kindliches Bildungssetting generieren, in welchem Hetero-

genität als Menschenrecht sowie Zukunftsaufgabe verortet ist (vgl. König 2013a; 2013b). Papmehl und Tümmers (2013) verweisen darauf, dass bei der anstehenden Realisierung dieses (früh)kindlichen Bildungsverständnisses der Problemblick nicht nur auf die sogenannten bildungsfernen Familien gelenkt werden darf, sondern auch die sogenannten bildungsnahen Familien umfassen muss, da diese häufig dazu neigen, ihre Kinder von Kindern aus nicht bildungsnahen Familien abzuschotten. In ihrem Plädoyer für eine Bildung „Von Anfang an und für alle“ geißeln Papmehl und Tümmers (2013) dieses elitäre Verhalten als asozial und fordern ein gesellschaftliches Verständnis von Bildung als übergreifenden Dialog.

In dieser skizzierten sozial- und bildungspolitischen Gemengelage kann „Bildung verstanden werden als ein intrapersonaler, lebenslanger Prozess, der den ganzen Menschen als „Leib-Seele-Geist-Einheit“ umfasst und in dem er seine Persönlichkeit wesensgemäß und seinsgerecht entfaltet. [...] Bildung umfasst nämlich neben dem Streben nach den Eigentümlichkeiten menschlicher Seins- und Lebensweisen, die für alle Menschen gelten (wesensgemäß), auch das Hineinwachsen in eine Gemeinschaft, die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Gestaltung und Weiterentwicklung des Lebensraumes, was bei jedem Menschen unterschiedliche Aufgaben mit sich bringt (seinsgerecht).“ (Zierer: 2006: 53).

3. Professionalisierungskontext

Aus dem Konzept der veränderten Kindheit, das besagt, dass das Verständnis und die Auffassung von Kindheit dem historischen Wandel unterworfen ist (Ariès 1978), lässt sich die grundlegende Aufforderungen ableiten, tradierte Angebote der Bildung, Erziehung, Betreuung und Förderung von (Klein)Kindern weiterzuentwickeln (vgl. etwa Neuhaus 1991).

Während Kinder bis zum Ende des Mittelalters als kleine Erwachsene betrachtet wurden und sich erst später die Vorstellung einer eigenständigen Lebensphase der Kindheit entwickelte (vgl. Stein & Stummbaum 2011), besteht nun die Gefahr, dass Kindheit ver- und überplant wird für die Lösung von Problemen, die von den derzeitigen Erwachsenengenerationen gelöst werden müssten (vgl. Ovortrup 2012). (Früh)kindliche Bildung und Förderung kann sich demzufolge nicht auf den (quantitativen) Ausbau von außerfamiliären Angeboten der (Klein) Kinderbetreuung fokussieren, sondern muss einhergehend eine neue Professionalität entwickeln (vgl. Viernickel et al 2012; Deutsches Jugendinstitut 2009). Gefordert ist eine Professionalität, die (früh) kindliche Bildung, Erziehung, Betreuung und Förderung nicht zur Problemlösungsentlastung der derzeitigen Erwachsenengenerationen, sondern für die ihr anvertrauten Kinder realisiert (vgl. Tietze et al

2012; Ovortrup 2012). Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge (2013) sieht diese (früh)pädagogische Professionalität einem Spannungsfeld unterschiedlicher Herausforderungen ausgesetzt und fordert eine professionelle Orientierung an den Bedarfslagen der Kinder.

In diesem professionellen Verständnis muss bewusst bleiben, „dass Kindheit zuallererst eine individuelle, mit eigenen Zeittaktungen, eigenem Erkenntnisinteresse verbundene Entdeckungs-, Entwicklungs- und Lebensphase ist.“ (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2013: 4)

Viernickel und Nentwig-Gesemann (2013) weisen in diesem Zusammenhang auf die von den Kultusministerien der Bundesländer ab dem Jahre 2004 eingeführten Bildungspläne für Kindertagesstätten hin, die für eine solchermaßen verstandene (früh)pädagogischen Professionalität zu kurz greifen, da sie einzelne Aspekte zu isoliert und zu wenig ganzheitlich bzw. gesamtgesellschaftlich kontextuieren (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2013; Honig 2013).

Eine gesamtgesellschaftliche Kontextuierung ist auch insbesondere deshalb notwendig, da „der Ausbau der nichtfamilialen Kinderbetreuung [...] kein interner Vorgang der Kleinkindpädagogik, der Kinder- und Jugendhilfe oder der Familienpolitik [ist].

Er definiert das Verhältnis von Familie und Staat, von privater und öffentlicher Verantwortung für Kinder neu, weil ein dritter Wohlfahrtsproduzent, der Arbeitsmarkt, das Kräftefeld verändert und der Wohlfahrtsstaat seine Rolle neu bestimmt. Daher betrifft er auch die Kategorien, in denen Pädagogik der frühen Kindheit ihren Gegenstand reflektiert. Soziale Dienstleistungen für die Eltern, Bildungsfunktion für die Kinder und sozialpolitische Funktionen für die Gesellschaftspolitik schaffen eine multifunktionale und multiperspektivische Wirklichkeit der nicht-familialen Bildung und Betreuung.“ (Honig 2013: 185).

(Früh)kindliche Bildung und Förderung kann demzufolge nicht losgelöst von den derzeitigen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und existenziellen Herausforderungen verortet werden. Vielmehr ist der Ausbau von institutionalisierten Angeboten der (Klein)Kinderbetreuung als Konsequenz und Ausläufer sowie Katalysator tief- und umgreifender Globalisierungsprozesse zu verorten, die nicht nur öffentliche Bereiche betreffen, sondern bis hinein in private und familiäre Beziehung eine große Wirkmächtigkeit entfalten.

Vor diesem Hintergrund nicht nur rasant gestiegener (An)Forderungen, sondern auch zunehmend divergierender Erwartungen an die (früh)kindliche Bildung, Erziehung, Förderung und Betreuung stellt der

im August 2013 in Kraft getretene Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab Vollendung des ersten Lebensjahres einen richtigen, aber keineswegs hinreichenden Schritt dar (vgl. Viernickel et al 2013; Deutsches Jugendinstitut 2009).

Die von Adler (1926) formulierte Forderung, dass (früh)kindliche Bildung ein höchst anspruchsvoller Beruf ist und deshalb einer hohen Professionalität bedarf, liegt zwar schon über 80 Jahre zurück, mit der Reform der (früh)kindlichen Bildung und Erziehung erhält diese (bis dato noch vielfach unzureichend erfüllte) Forderung unter anderen Vorzeichen eine neuerliche und sehr hohe Aktualität.

„[A]uch derjenige, der bloß kleine Kinder unterrichtet, muß gründliches und allseitiges Wissen haben, weil kleine Kinder viel mehr fragen als große, ja als Erwachsene, weil sie noch überall Probleme sehen, wo das Interesse und die Wißbegierde der Erwachsenen längst abgestumpft ist. [...] Wir müssen eben allemal mit der armseligen Vorstellung brechen, daß für die Erziehung das Zufällige, nebenher und recht schlecht Geleistete gerade gut genug ist. Erziehung ist ein Beruf, und noch dazu einer der schwierigsten.“ (Adler 1926: 103 zitiert nach Thole & Cloos 2000: 279).

Um diesen bereits Anfang des vorigen Jahrhunderts formulierten und nach der NUBBEK-Studie (Tietze et

al 2012) vielfach noch nicht erfüllten Anspruch an die Bildung und Erziehung von (kleinen) Kindern in den aktuellen postmodernen Zeiten des beginnenden einundzwanzigsten Jahrhunderts erfüllen zu können, bedarf es einer Professionalisierung, die (früh)kindliche Bildungs- und Erziehungsprozesse nicht in der noch praktizierten Engführung eines unmittelbaren pädagogischen Bezugs von Fachkraft und Kind(ern) belässt (vgl. Schelle 2011), sondern im Kontext organisatorischer Bedingungen, familiärer, intergenerativer, interkultureller und lokaler bzw. sozialräumlicher Koproduktionen sowie gesellschaftlicher und politischer Gegebenheiten systematisch verortet und reflektiert.

Eine veränderte und weit(er)gefasste Professionalisierung ist nötig, um im Anforderungsgefüge pluralflexiblen Familien- und Lebensformen, wahrgenommener Kinderrechte sowie einer globalisierten und im demografischen Wandel befindlichen Gesellschaft (früh)kindliche Bildung und Erziehung in familiärer, intergenerativer, interkultureller und lokaler bzw. sozialräumlicher Koproduktion realisieren zu können.

In Rekurs auf Ovortrup (2012) und seiner vorgenommenen Differenzierung einer Politik für Kinder und einer Politik der Kindheit lässt sich eine weit(er)gefasste Professionalisierung auch aus der sogenannten Kita-Reform vom 01. August 2013 ableiten;

da diese Reform sowohl aus einer Politik für Kinder als auch aus einer Politik der instrumentalisierten Kindheit entstanden ist (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft 2014).

Eine weit(er)gefasste Professionalisierung erfordert in einem solchermaßen multipolitischen Reformkontext eine fundierte(re) Fachlichkeit sowohl auf der strategischen Ebene etwa hinsichtlich der Kompetenzen in Politikberatung und Interessenvertretung als auch auf der operativen Ebene etwa hinsichtlich der Reflexion und Begründung (früh)pädagogischer Arbeit wie nachfolgende Dilemmata-Praxissituation verdeutlicht (Deutsches Jugendinstitut 2009: 19):

„Ein besonderes Problem liegt in der Anpassung der Betreuungszeiten an die Arbeitszeiten der Eltern. Sie hat zur Folge, dass sich die Besuchszeiten der Kinder immer weiter ausdifferenzieren. Auch die Nachfrage nach einzelnen Besuchstagen in der Woche steigt, so dass die Forderung nach Platz-sharing entsteht. Für die Kinder bedeutet dies: Je ungleicher die Besuchszeiten sind, desto häufiger wechselt die Gruppenzusammensetzung am Tag und in der Woche und desto weniger können die Kinder sich in vertrauten Gruppenbezügen bewegen. Es ist unklar, welche Auswirkungen dies auf das Wohlbefinden von Kindern hat und unter welchen Bedingungen die Auswirkungen einer solchen Flexibilisierung zumindest in Teilen kompensiert werden

kann. Eltern sind in dieser Hinsicht zu beraten.“

In einem weit(er)gefassten Professionsverständnis wird bzw. kann die im vorangegangenen Praxisbeispiel geforderte Elternberatung über deren Anlass der individuellen Kita-Besuchszeiten hinausreichen und die familiäre Lebenssituation miteinbeziehen. Der Argumentation von Alt und Lange (2012) folgend sind die Lebenssituationen von Familien mit minderjährigen Kindern heutzutage durchwegs zunehmend und nicht nur in Benachteiligungskontexten von Überforderungen und Selbstzweifeln belastet. Lutz (2012) spricht in diesem Zusammenhang vom postmodernen Konstrukt der erschöpften Familie. Henry-Huthmacher (2008: 14) referiert diesbezüglich die Ergebnisse der von der Konrad-Adenauer-Stiftung in Auftrag gegebenen Sinus-Eltern-Milieu-Studie und konstatiert:

„Eltern sehen sich heute vielfältigem Druck ausgesetzt: So beherrscht nicht selten zunehmender Zeitdruck, Organisations- und Leistungsdruck den Alltag von Eltern. Viele Eltern sind verunsichert, ein Drittel fühlt sich im Erziehungsalltag oft bis fast täglich gestresst, die Hälfte immerhin gelegentlich. [...] In vielen Milieus [ist] der Trend zu beobachten, dass eine ganzheitliche Erziehungsphilosophie abgelöst wird durch die Suche nach praktischen und kurzfristig wirksamen Rezepten für kurzfristig anstehende Probleme. Auch dieses funktionale, themen-

und situationsorientierte Denken ist Ausdruck von Hilfebedürftigkeit und eben nicht von innerer Gelassenheit und Selbstsicherheit. In ihrer subjektiven Perspektive haben Eltern nur selten das Gefühl, eine gute Mutter oder guter Vater zu sein.“

Bezogen auf die vielfältigen und vielfach von elterlichen Überforderungen und Selbstzweifeln geprägten familiären Lebenssituationen von Kindern (vgl. Henry-Huthmacher 2008; Stein & Stummbaum 2011) bedarf eine weit(er)gefasste Professionalität an theoretisch begründeten, methodisch fundierten und reflexiv handelnden Fachkräften.

4. Innovationskontext

In einem gängigen Verständnishorizont lässt sich der Weg vom gesetzlichen Anspruch bis zur zukunftsgestaltenden Ressource für Kinder, Familien und das Gemeinwesen als ein Innovationsprozess bezeichnen (vgl. Parpan-Blaser 2011). In Anlehnung an Gillwald (2000) lässt sich diese Wegstrecke in einer innovationswissenschaftlichen Sichtweise in die drei Prozessabläufe der Reform, der Innovation und des Wandels untergliedern.

Reformen wie die sogenannte Kita-Reform können nach Gillwald (2000) als gesetzliches Handeln im

gesellschaftlichen Kontext definiert werden. Innovationen beschreiben den weiteren Teil des Weges, auf dem Reformen in den Kindertagesstätten zu neuen Angeboten und Leistungen (früh)pädagogischer Bildung und Erziehung werden. Wandel bezeichnet schließlich „die Gesamtheit der Veränderungsprozesse einer Gesellschaft (Parpan-Blaser 2011: 36), die Reformen über Innovationen angestoßen haben. Vollzieht sich ein Wandel in die mit einer Reform angedachten positiven Richtung wird auch von Fortschritt gesprochen (Parpan-Blaser 2011).

Der Weg vom rechtlichen Anspruch zur zukunfts-gestaltenden Ressource für Kinder, Familien und das Gemeinwesen verläuft demzufolge über die Prozesse der gesetzlichen Reform und der professionellen bzw. sozialen Innovation sowie des gesellschaftlichen Wandels. Die Wegetappen folgen dabei keiner trennscharfen Abfolge, sondern Reform-, Innovations- und Wandlungsprozesse unterliegen etwa Überschneidungen, Verzögerungen und Nachbesserungen. Reformen werden dabei etwa als „externe Veränderungsanregung [...] in sozialen Praxen selbst verändert, erprobt und angepasst und mit diesen Anpassungen auf die ursprünglichen Veränderungsanregungen zurückwirken: sei es, indem sie Nachsteuerungen [der Reformen] als ursprüngliche Innovationsträger herausfordern oder diese selbst zu Lernprozessen anregen (Rürup & Bormann

2013: 16)

In Anlehnung an Gillwald (2000: 6) lässt sich zwischenresümieren, dass „Reformen [...] eine Teilmenge von [...] Innovationen und diese wiederum eine Teilmenge von Prozessen [...] [gesellschaftlichen] Wandels [sind]“.

Reformen, die über professionelle bzw. soziale Innovationen auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse abzielen, stehen einer großen Komplexität gegenüber, die top-down geplante Innovationsprogramme obsolet werden lassen. Gefordert sind vielmehr adaptiv-evolutionäre Strategien, die neue Angebote und Leistungen im Innovationsprozess sich entwickeln lassen – denn nur so kann „ein umfassenderes Verständnis der komplexen Realität (oder Realitäten), die das innovative Programm umgeben, erarbeitet und dadurch der Wert der Innovation und die Optionen für deren weitere Entwicklung in der Perspektive der verschiedenen betroffenen Gruppen erhellt[...][t] [werden]“ (Altrichter & Wiesinger 2004: 221).

In diesem adaptiv-evolutionären Strategieverständnis definiert Maelicke (1987: 12 zit. n. Parpan-Blaser 2011: 105) die in Kindertagesstätten zu leistende Innovationsarbeit als „möglichst von allen beteiligten und betroffenen Menschen beeinflusse[r] und gesteuerte[r] Veränderungsprozess, der signifikante

Neuerungen in bestehenden Handlungsstrukturen und -bedingungen in sozialen Systemen bewirkt aufgrund von ethisch begründeten Werteentscheidungen, Inhalten und Programmen.“

Nach Altrichter und Wiesinger (2004: 232) erfasst Innovationsarbeit (in Kindertagesstätten) folgende Veränderungsaspekte: „Verändert werden sollen *soziale Praktiken*, das *Wissen* und die *Einstellungen*, die diesen sozialen Praktiken unterlegt sind, deren *materielle Aspekte* [...] sowie die *sozialen* und *organisationalen Strukturen*, in die diese Praktiken eingebettet sind [...].“ (*Hervorhebung im Original*)

Nach Parpan-Blaser (2011) erfordern gelingende Innovationsprozesse in komplexen Organisationen wie Kindertagesstätten ein hohes Maß an Professionalität. Im Maßnahmenansatz der lernenden Organisation können Innovationsprozesse in Kindertagesstätten systematisch begleitet und befördert werden. Die externe Begleitung und Beförderung von organisationalen Innovationsprozessen ist nach Schmidt-Wellenburg (2012) ein Qualitätskriterium guten Managements. Begründen lässt sich diese positive Bewertung aus einer veränderten Managementpraxis, in der diskursive gegenüber nicht-diskursiven Kommunikationsanteilen an Bedeutung und Umfang gewinnen wie etwa bei der Innovationsarbeit in Kindertagesstätten. Viernickel et al (2013: 12/13) verdeutlichen anhand ihrer repräsentativen Untersu-

chung von Innovationsprozessen bei der Implementierung von Bildungsplänen und -programmen in Kindertagesstätten die hohen diskursiven und reflexiven Anforderungen (vgl. auch Zeitler et al 2013), indem sie resümieren:

„Fachkräfte und Teams [...] können (und sollen) diese [Bildungspläne und -programme] jedoch nicht einfach übernehmen und in einem technischen Sinne ‚umsetzen‘, sondern müssen sie sich zu Eigen machen und auf die jeweils gegebenen konkreten Bedingungen hin zuschneiden. So unterschiedlich differenziert die Vorstrukturierungen und Vorgaben der Bildungsprogramme auch sein mögen, sie können letztlich nie situationsbezogene Handlungsanleitungen bieten, für die jeweils die gleichen und für die Umsetzung optimalen Rahmenbedingungen zur Verfügung stünden. Demnach müssen die Kita-Teams je eigene Wege suchen und finden, die zu den inhaltlichen und strukturellen Gegebenheiten ihrer jeweiligen Einrichtung, zu den Vorstellungen der Leitung und des Trägers, den Bedürfnissen und Bedarfen von Eltern und Kindern sowie zu ihren eigenen pädagogischen Vorstellungen passen. Sie müssen dabei fortwährend auch ihre eigene professionelle Identität sichern, d.h. ‚Altes‘ und ‚Neues‘ so miteinander verbinden, dass die eigene berufsbioграфische Entwicklung als weitgehend integriertes Kontinuum – und nicht als Geschichte von Brüchen – wahrgenommen werden kann.“

5. Organisationskontext

Die Maßnahmenansatz „Lernenden Kitas (in Niedersachsen)“ basiert auf dem konzeptionellen Verständnis einer Kindertagesstätte als lernende Organisation (vgl. Argyris & Schön 2008; Liebsch 2011). Dieser Ansatz eignet sich insbesondere für Organisationen, die in komplexen Kontexten komplexe Leistungen erbringen (müssen). Innovationsprozesse sollten bzw. können in dieser doppelten Komplexität von vielschichtigen Kontexten und differenzierten Leistungen nicht als bloßes Anpassungslernen (vgl. Viernickel et al 2013) vollzogen werden, sondern basieren idealiter auf diskursiven Lernprozessen, die die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Selbststeuerung von Innovationsprozessen in Organisationen befördern. In dieser auf organisationale Selbstreflexion und Selbststeuerung ausgerichteten Intention lassen sich Innovationsprozesse als Aufgabe aller Beschäftigten einer Organisation definieren.

Der Maßnahmenansatz „Lernende Kitas (in Niedersachsen)“ begleitet und befördert die Innovationsarbeit der Beschäftigten einer Kindertagesstätte in zweifacher Hinsicht. Zum einen, indem er organisationale Prozesse der Innovation und Prozesse der Implementierung von Innovationsergebnissen begleitet und befördert. Und zum zweiten, indem der Maßnahmenansatz „Lernende Kitas (in Nieder-

sachsen)“ als Lernbegleitung und Lernförderung zum Selbstlernen die organisationale Innovativität „als Potenzial, innovativ zu sein“ (Rürup & Bormann 2013: 18) in Kindertagesstätten verbessert.

Der Maßnahmenansatz „Lernende Kitas (in Niedersachsen)“ systematisiert individuelle Lernprozesse von Mitarbeiter/innen sowie kollektive Lernprozesse etwa von Teams und in Arbeitsgruppen und erschließt damit das Lernen in Kindertagesstätten für die organisationale Gestaltung und Steuerung von Innovationsprozessen.

In Anlehnung an Heiner (1998: 16) lassen sich drei Ebenen benennen über die Lernen in lernenden Organisation für die organisationale Gestaltung und Steuerung von Innovationsprozessen systematisch erschlossen werden kann. Dies geschieht über:

„die Nutzung, Veränderung und Fortentwicklung der organisatorischen Wissensbasis [...]

die Veränderung eines von allen Organisationsmitgliedern geteilten konsensfähigen Wissens [...]

[die] Veränderung des Erfahrungs-, Konzept-, Planungs- und Handlungswissens eines Lernsystems.“

Der Ansatz von Kindertagesstätten als lernende Organisationen (vgl. Argyris & Schön 2008; Senge

2011) markiert demzufolge einen konzeptionellen Rahmen, in dem Lernen von Mitarbeiter/innen, Leitungskräften, Teams und Arbeitsgruppen sowie weiteren relevanten Personen(gruppen) systematisiert (vgl. Höcker 2010; Schröer 2010) und unter der Prämisse einer Lernbegleitung/-förderung zum Selbstlernen für anstehende Innovationsprozesse erschlossen wird.

Höcker (2010) und Schröer (2010) diskutieren ausführlich grundlegende Aspekte für eine Lernbegleitung/-förderung im konzeptionellen Ansatz der lernenden Organisation. Ungeachtet aller Nuancen besteht eine grundlegende Aufgabenstellung für eine gelingende Lernbegleitung/-förderung darin, die Beteiligung an organisationalen Lernprozessen in Kindertagesstätten zu ermöglichen und aufrecht zu erhalten.

Neben pragmatischen Schwierigkeiten, eine umfassende oder zumindest eine breite Beteiligung neben dem laufenden Betrieb einer Kindertagesstätte realisieren zu können, verweist Holtappels (2013) auf Angst-, Belastungs-, Macht- und Wertebarrrieren, die Beteiligungsprozesse in Bildungsorganisationen erschweren.

Götz und Schmid (2004) verweisen darauf, dass es gerade im Anfangsstadium eines Innovationsprozesses nicht ausreichend ist, Beteiligung etwa über Ver-

pflichtungserklärungen oder über die gebräuchliche Metapher „Wir sitzen alle in einem Boot“ zu proklamieren, sondern organisationale Beteiligungsprozesse begleitet und unterstützt werden müssen.

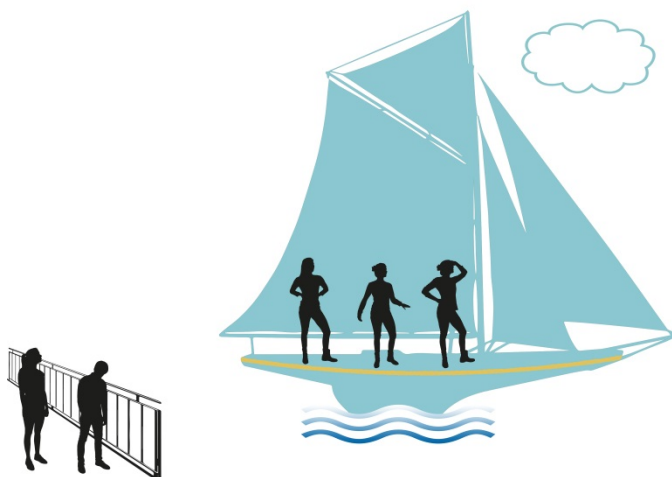


Abbildung 1

Eine geringe Beteiligung an Innovationsprozessen wie sie in der voranstehenden Abbildung (1) mit der gängigen Metapher „Wir sitzen (nicht) alle im selben Boot“ veranschaulicht wird, erschwert sowohl eine angemessene Kontextualisierung von Innovationsprozessen als auch eine spätere Implementierung und Realisierung von Innovationsprozessergebnissen.

Eine methodische Begleitung und Unterstützung von organisationalen Beteiligungsprozessen lässt sich

auch aus dem Innovationsdiffusionsmodell von Rogers (1995) ableiten. Demnach muss bei der Gestaltung von organisationalen Beteiligungsprozessen beachtet werden, dass Beschäftigte unterschiedliche Zugänge zu Innovationen und Neuerungen haben. Nach Rogers (1995) lassen sich diese unterschiedlichen Zugänge den folgenden fünf Gruppen zuordnen: Innovators/Change Agents, Early Adopters, Early Majority, Late Majority und Laggards (vgl. Holtappels 2013).

Im Rahmen des Maßnahmenansatzes der lernenden Kindertagesstätten werden diese Besonderheiten der organisationalen Beteiligung an Innovationsprozessen über das Setting der experimentellen Evaluation methodisch bearbeitbar gemacht (vgl. Heiner 1998) mit der Zielsetzung einer (möglichst) umfassenden Beteiligung aller Beschäftigten und sonstigen relevanten Personen(gruppen).



Abbildung 2

6. Projektkontext

Das Modellvorhaben „Lernende Kitas in Niedersachsen“ zielt auf eine prozesshafte Begleitung und Beförderung von spezifischen Innovationsprozessen, welche sich aus einem systematischen Zusammenspiel von individuellen und kollektiven Lernprozessen von Trägervertreter/innen, Leiter/innen, Mitarbeiter/innen, Arbeitsgruppen und Teams sowie anderen relevanten Personen(gruppen) generieren.

Der Modellplanung lagen die Projektmaßnahmen aus der nachfolgenden Abbildung (3) zugrunde. Die

zeitliche Abfolge und Terminierung der Projektmaßnahmen erfolgte prozessbezogen in Absprache mit den beteiligten Personen.

Die in der nachfolgenden Abbildung (3) dargestellten Projektmaßnahmen hatten folgende Funktionen:

Die **Kick-off-Veranstaltung** bildete den Auftakt und sollte als Come-Together-Event die Möglichkeit des Kennenlernens und der gegenseitigen Vorstellung sowie der Präsentation der zentralen Eckpunkte und Zielsetzungen des anstehenden Modellprojekts ermöglichen. Neben den Beschäftigten und Trägervertreter/innen der Kindertagesstätte wurden weitere relevante Personen, Gruppen und Organisationen eingeladen wie etwa Vertreter/innen der Zuschussgeber, der Elternschaft und der Kooperationspartner, der Politik und der Presse sowie weiterer Organisationen und Einrichtungen.

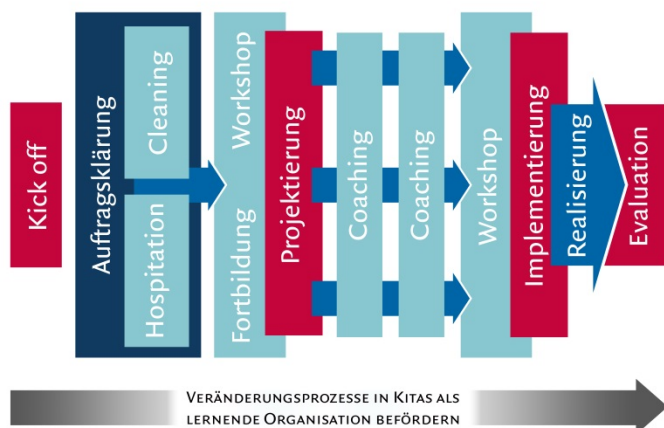


Abbildung 3

Die **Auftragsklärung** umfasste ein **Clearing** sowie **Hospitationen** bzw. Visitationen in der Kindertagesstätte. Im Clearing wurde in Gruppen- und Einzelgesprächen mit den am anstehenden Innovationsprozess beteiligten Personen eine gemeinsame Auftragskonkretisierung vorgenommen.

Des Weiteren erfolgt die Auftragsklärung über Hospitationen in der Kindertagesstätte. Die Hospitationen dienen dazu, wissenschaftliche und theoretische Inhalte passgenauer in den anstehenden Innovationsprozess einbringen zu können.

Auf der Basis der Auftragsklärung, in der über das Clearing eine Innensicht und über die Hospitation eine Außensicht auf den anstehenden Innovationsprozess gewonnen werden konnte, wurde eine zwei-

tägige Veranstaltung in integrierter Form einer Fortbildung und eines Workshops zur **Projektierung** von drei ausgewählten Innovations- bzw. Veränderungszielen durchgeführt.

Die Konzeptionierung und Umsetzungsplanung der ausgewählten Innovations- bzw. Veränderungszielsetzungen wurde von den Beschäftigten und von Trägervertreter/innen der Kindertagesstätte in drei **Arbeitsgruppen** ausgearbeitet.

Die Arbeitsgruppen wurden mittels **Coaching** begleitet. Das Coaching richtete sich an die Arbeitsgruppen (vgl. Rückle 2005; Schmid 2005) sowie bei Bedarf auch an einzelne Mitglieder der Arbeitsgruppen (vgl. Spreng 2005; Loos & Rauen 2005).

Die Arbeitsgruppenergebnisse zu den ausgewählten Innovations- bzw. Veränderungszielen wurden bei einem zweitägigen Workshop mit allen am Innovationsprozess beteiligten Personen erörtert und diskutiert. Auf der Basis einer gemeinsamen Planung wurden dann die notwendigen Schritte zur **Implementierung** der ausgewählten und gemeinsam vereinbarten Innovationszielsetzung sowie Kriterien zu deren Evaluation vereinbart.

Die Implementierung wurde mittels Coaching begleitet.

7. Prozesskontext

Die genaue Abfolge und Terminierung der einzelnen Projektmaßnahmen erfolgte im Modellprojekt „Lernende Kitas in Niedersachsen“ in Absprache mit den am Innovationsprozess beteiligten Personen sowie ausgerichtet am nachfolgend dargestellten methodischen Prozessdreischnitt.

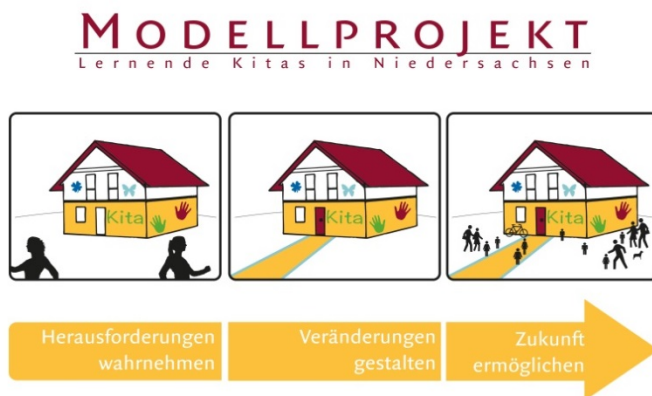


Abbildung 4

Herausforderungen wahrnehmen

Reformen als „dekontextualisierte Entwicklung von Innovationen“ (Parpan-Blaser 2011: 48) wie die sogenannte Kita-Reform konfrontieren Kindertageseinrichtungen mit Lernanforderungen hinsichtlich der

Kontextualisierung von Reforminhalten. Aus der Organisationsentwicklung im Allgemeinen und aus der Schulentwicklung im Speziellen (vgl. Holtappels 2013; Baum 2014) zeigt sich, dass die Gestaltung und Steuerung von Innovationsprozessen anlässlich von Reformen für Bildungsorganisationen eine sehr anspruchsvolle Aufgabe darstellt.

„Im Gegensatz zu Routineprozessen zeichnen sich Innovationsprozesse hinsichtlich ihrer Komplexität, ihrer Unsicherheit, ihres Neuigkeitsgrad und Konfliktgehalts aus.“ (Götz & Schmid 2004: 162).

Die Wahrnehmung dieser Innovationsaufgabe ist damit an sich schon sehr schwierig und komplex und führt als zusätzliche Aufgabe neben dem laufenden Bildungsbetrieb leicht zu verschleppten und konfliktbehafteten Innovationsprozessen sowie zu oberflächlich und lückenhaft kontextualisierten Reformen.

Für den Reformbereich der Kindertagesstätten belegt diese Schwierigkeiten die repräsentative Studie von Viernickel et al (2013), die bei Prozessen der Innovation von Bildungsprogrammen und Bildungsplänen erhebliche Orientierungs- und Umsetzungsdilemmata in Kindertagesstätten identifiziert.

Vor diesem Schwierigkeitshintergrund gilt es in der ersten Prozessetappe die reformbedingten Innovationsherausforderungen wahrzunehmen. Um Innova-

tionsherausforderungen wahrnehmen zu können, gilt es den Blick nicht nur darauf zu richten, was alles verändert werden muss, sondern zu allererst darauf, was in einer Kindertagesstätte alles an Handlungs-routinen und Handlungskompetenzen bereits vorhanden ist. Schröer (2010: 294) verweist unter Bezugnahme auf Göhlich (2001) auf „die Notwendigkeit, vorhandenes Wissen, Können sowie existierende Lebens- und Lernweisen zuzulassen und so Lernprozesse überhaupt erst zu ermöglichen. [...] [Dieses] ist auch dort Voraussetzung für weitere Lernprozesse, wo das Vorhandene korrigiert werden soll.“



Abbildung 5

Über eine reflektierte Verschränkung individueller und kollektiver Wahrnehmungsprozesse lassen sich im weiteren Fragestellungen wie „Was ist unsere

Kindertagesstätte heute?“ und „Was ist unsere Kindertagesstätte bezogen auf die aktuellen Reformanforderungen?“ thematisieren. Zielsetzung ist es dabei, einen organisationalen Wissens- und Kompetenzfundus sowie eine für alle Beteiligten konsensfähige Wissensbasis zu generieren (vgl. Heiner 1998).

Auf der Basis dieses Kompetenz- und Wissensfundus sowie der gemeinsamen Wissensbasis lassen sich dann die Perspektiven kontextualisierter Innovationen zur sogenannten Kita-Reform konkret und umsetzungsorientiert erarbeiten.

Konkret und umsetzungsorientiert bedeutet dabei nicht stringent zielgerichtet, sondern kreativ und durchaus auch kontrovers, aber vorrangig ausgerichtet auf die Fragestellungen „Was bedeutet das konkret?“ und „Wie kann dieses umgesetzt werden?“

Zielsetzung dieser Bearbeitungsform ist es, Kindertagesstätten dabei zu unterstützen, aus der Vielzahl möglicher Innovationsperspektiven diejenigen professionell guten zu identifizieren, die auch leistbar, umsetzbar und perspektivisch realisierbar sind.

In der (sozial)pädagogischen Praxis gibt es einige Beispiele, in denen sehr gute Innovationsideen bei nicht transparent gemachten Kontextbedingungen oder in einem Schnellverfahren an den konkreten Gegebenheiten vorbei umgesetzt wurden und dann

nicht nur kläglich gescheitert sind, sondern auch großen Schaden in der Gesamtorganisation verursacht haben.

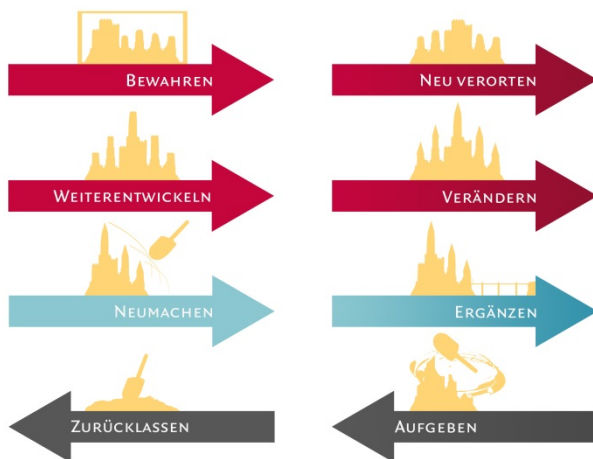


Abbildung 6

Um derartigen Negativverläufen vorzubeugen wird im Maßnahmenansatz „Lernende Kitas (in Niedersachsen) im Setting der experimentellen Evaluation gearbeitet (vgl. Heiner 1998) mit der Zielsetzung einen organisationalen Lern- und Reflexionsraum aufzuspannen, in dem wie in der vorangegangenen Abbildung (6) veranschaulicht Überholtes aufgegeben und zurückgelassen, Bisheriges und Gegebenes bewahrt, neu verortet, verändert, ergänzt und weiterentwickelt sowie Neues hinzu kommen und integriert werden kann.

Senge (2011) fordert hierfür fünf Disziplinen, die für derartige lernbasierte Innovationsprozesse notwendig und im Prozess zu entwickeln und zu fördern sind:

- Gemeinsame Visionen entwickeln
- Offenheit und Vertrauen für mentale Modelle schaffen
- Personalentwicklung und persönliche Entwicklung ermöglichen
- Teamlernen und kollektive Intelligenz nutzen
- Systemisches Denken und Handeln fördern

Holtappels (2013: 57) berichtet in diesem Zusammenhang von den Ergebnissen der Begleitforschung zu dem Modellvorhaben „Selbstständige Schule in Nordrhein-Westfalen“:

„Je stärker die in Schulen entwickelten Kapazitäten von Organisationslernen [sind], desto höher ist die Nutzung gewährter Gestaltungsautonomie durch Innovationen und desto besser [sind] auch die Unterrichtsqualität und das Schülerlernen.“

Aus den zitierten Forschungsergebnissen zur Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen lässt sich nicht nur die Angemessenheit und Notwendigkeit des Maßnahmenansatzes „Lernende Kita (in Niedersachsen)“ ableiten, sondern auch die eingangs postulierte Nutzenserwartung für die Qualität früh-

kindlicher Bildung in Kindertagesstätten schlussfolgern.

Nach Schumpeter (1997) gleicht ein Innovationsprozess einer schöpferischen Zerstörung. Diese Vorstellung wird auch in Kindertagesstätten geäußert etwa in Form von Selbstentwertungen („Ich arbeite seit 15 Jahre in Kindertagesstätten und jetzt soll das alles nichts mehr wert sein“) oder in Form von Befürchtungen („Das können wir nicht schaffen, was die jetzt von uns wollen. Da geht jetzt alles den Bach runter“).

Über die in der vorangegangenen Abbildung (6) veranschaulichten differenzierten Herangehensweisen an Innovationsherausforderungen können derartige mentale Negativszenarien aufgelöst werden und adaptiv-evolutionäre Innovationsperspektiven erarbeitet werden, die es ermöglichen, dass Überholtes aufgegeben und zurückgelassen, Bisheriges und Gegebenes bewahrt, neu verortet, verändert, ergänzt und weiterentwickelt sowie Neues hinzu kommen und integriert werden kann.

Das methodische Zentrum dieses ersten und auch der weiteren beiden Prozessabschnitte bildet der Ansatz der experimentellen Evaluation auf der Basis eines Praxis-Wissenschafts-Dialogs. Der Ansatz der experimentellen Evaluation fokussiert auf die Innovation der konkreten Praxis der jeweiligen Kinder-

tagesstätte und orientiert sich nach Heiner (1998) als Praxisforschung an folgenden Prämissen:

- Verknüpfung von Praxis- und Forschungshandeln
- Partizipative Projektierung
- Analyse von Ergebnissen und Prozessen
- Experimentierende Grundhaltung
- Reflexionsorientierte Vorgehensweise

Veränderungen gestalten

Im zweiten Prozessabschnitt werden die im vorangegangenen Prozessabschnitt entworfenen Innovationsperspektiven fundiert und konkretisiert. Im Modellprojekt „Lernende Kitas in Niedersachsen“ wurden hierzu drei ausgewählte Innovationszielsetzungen von drei Arbeitsgruppen hinsichtlich Konzept und Umsetzung ausgearbeitet.

In den Ausarbeitungen der Arbeitsgruppen mussten die jeweiligen Innovationszielsetzungen in den vorhandenen Wissens- und Kompetenzstrukturen der Kindertagesstätte verankert werden und externe Wissens- und Kompetenzressourcen über den Praxis-Wissenschafts-Dialog erworben und integriert werden (vgl. Götz & Schmid 2004). Zusätzliche Bedarfe an Ressourcen, Kompetenzen oder Finanzmitteln wurden identifiziert und diskutiert.

Die Arbeitsgruppen wurden mittels Coaching begleitet. Das Coaching erfolgte bezogen auf die jeweiligen Arbeitsgruppen (vgl. Rückle 2005; Schmidt 2005) sowie bei Bedarf auch für einzelne Mitglieder der Arbeitsgruppen (vgl. Spreng 2005; Loos & Rauen 2005).

Coaching ist sowohl anschlussfähig an den Ansatz der lernenden Organisation als auch an die Arbeit von Kindertagesstätten in (sozial)pädagogischen Handlungsfeldern (vgl. Birgmeier 2006; Birgmeier et al 2012; Birgmeier & Stummbaum 2012; Stummbaum & Birgmeier 2009).

Coaching ist als Begriff zum Modewort avanciert. Umgangssprachlich wird Coaching gemeinhin mit dem Coach im Sport als eine Art von Trainer verstanden (vgl. Schumann 2014; Birgmeier 2006). In seiner begriffshistorischen Herleitung auf die ungarische Stadt Kocs und deren Ableitung von Kosci als Kutsche verdeutlicht Spreng (2005: 228 und 229) die methodische Verortung des Coachings im Maßnahmenansatz „Lernende Kitas (in Niedersachsen)“:

„Die Kutsche, physisch ein „Gefäß“ für Reisen und sprachlich der Ursprung des Begriffs Coaching, ist ein Gefährt, in dem der Reisende Platz nimmt und seinem Ziel entgegenstrebt und entgegen kommt. Eine Kutsche verfügt über zwei Achsen, eine starre

hinten und eine bewegliche mit der Deichsel vorne. Beide Achsen und die beweglichen Räder sind notwendig, um in Bewegung zu bleiben und ein Ziel zu erreichen zu können. Die hintere, starre trägt das Gewicht und ist dem zugewandt, was hinter dem Reisenden liegt: der Vergangenheit. Die vordere Achse ist beweglich, sie ist dem Zukünftigen zugewandt. Im übertragenen Sinne stellt die Kutsche den Raum des Coaching dar, der als sicherer Ort gegeben ist und in reflexiver Bewegung die Bewusstheit und die Perspektive erweitert. Die Hinterachse in ihrer tragenden und stabilisierenden Funktion für das Gefährt versinnbildlicht die Erfahrung des Klienten. Die Vorderachse, zur Steuerung ausgelegt, kann als Metapher für das Business, den Beruf, die Berufung, das wechselhafte und fordernde Geschäft angesehen werden. Dem Zukünftigen verpflichtet greifen gegenwärtig getroffene Entscheidungen in die beweglichen Möglichkeiten, die gestaltbaren Optionen und Chancen der Zukunft steuern ein.

Um bei der Metapher des Kutschens zu bleiben, ist der Reisebegleiter in der Kutsche des Coachings gleichzusetzen mit dem Coach. Er versteht sich aufs Reisen, ein Profi für Reisebeobachtungen, für Ressourcen, Fundstücke und Möglichkeiten am Wegesrand. Er nutzt den Raum und die begrenzte Zeit der Reise, die Aufmerksamkeit auf scheinbar Beiläufiges zu lenken, öffnet Optionen und stärkt das Vertrauen. Er stiftet Nutzen in der Art, wie er Aufmerksamkeit erweitert, Handlungsoptionen in den Blick bringt und

Vertrauen in eigene Entscheidungen und die anderer ermöglicht. Der Coach hört von dem Ziel und versteht sich didaktisch und pädagogisch auf die Wege dorthin und weiß, dass Umwege, Landschaft und Landkarten keine lineare oder kausale Funktionalisierung erlauben.“

In dieser von Spreng (2005) ausgebreiteten Metapher einer Kutsche stellt Coaching eine methodische Plattform dar, die eine am Verlauf und an den jeweiligen Bedarfen von organisationalen Innovationsprozessen orientierte Begleitung und Unterstützung offerieren kann. In einer hybriden Kombination von Beratung, Reflexion, individualisierter Weiterbildung und praxiskonkretem Training (vgl. Schumann 2014; Birgmeier 2006) fügt sich Coaching ideal in den konzeptionellen Ansatz von Kindertagesstätten als lernende Organisation ein. Coaching unterstützt dabei insbesondere die von Senge (2011) geforderte Entwicklung der fünf Disziplinen einer lernenden Organisation sowie die Innovationsarbeit, die nach Altrichter und Wiesinger (2004: 232) die folgenden komplexen Veränderungsaspekte erfassen soll:

„Verändert werden sollen *soziale Praktiken*, das *Wissen* und die *Einstellungen*, die diesen sozialen Praktiken unterlegt sind, deren *materielle Aspekte* [...] sowie die *sozialen* und *organisationalen Strukturen*, in die diese Praktiken eingebettet sind [...].“ (*Hervorhebung im Original*)

Zukunft ermöglichen

Im adaptiv-evolutionären Verständnis wie es dem Maßnahmenansatz „Lernende Kitas (in Niedersachsen)“ zugrunde gelegt ist sind Reformen wie die sogenannte Kita-Reform in Innovationsprozessen nicht eins-zu-eins umzusetzen. Reformen als dekontextualisierte Innovation – also als „eine von der direkten Anwendung noch freigestellte Entwicklung“ (Parpan-Blaser 2011: 48) müssen von den reformbetroffenen Kindertagesstätten in lernbasierten Innovationsprozessen (re)kontextualisiert werden. Hierbei geht „einiges vom Innovationsgehalt zugunsten der Umsetzbarkeit verloren [...] [Dieses ist innovationsbedingt; denn] [e]rst Wechselwirkungen zwischen Kontext und Innovation führen zu einer Verankerung von Innovationen in einer praktikablen Form.“ (Parpan-Blaser 2011: 48).

Im Maßnahmenansatz „Lernende Kitas (in Niedersachsen)“ werden Kindertagesstätten begleitet und unterstützt, Reformen als Innovationen in ihrer Organisationspraxis optimal zu kontextualisieren. Optimal bedeutet: Mit so viel Reformgehalt wie möglich und so viel Praktikabilität wie nötig.

Über den Maßnahmenansatz „Lernende Kitas (in Niedersachsen)“ erfolgt eine systematische Begleitung und Unterstützung im Rahmen des Ansatzes der lernenden Organisation in methodischer

Verschränkung bzw. Ergänzung mit den Ansätzen des Coachings und der experimentellen Evaluation.

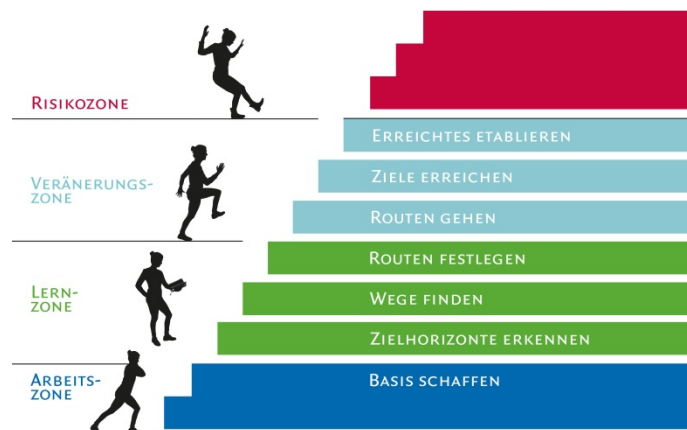


Abbildung 7

Auf der Grundlage dieses methodischen Arrangements lassen sich Innovationsprozesse (in Kindertagesstätten) umfassend professionell begleiten und unterstützen: Ausgehend von der Fundierung der Ausgangssituation über die Begleitung und Unterstützung von Lern- und Veränderungsprozessen bis zur Implementierung und Realisierung von Innovationsprozesszielen wie in Abbildung (7) dargestellt.

In dieser prozessumfassenden und systematischen Begleitung und Unterstützung kann der Maß-

maßnahmenansatz „Lernende KITAS (in Niedersachsen)“ weitaus mehr leisten als dieses mit traditionellen Weiterbildungsformaten gelingen kann.

Zeitler et al (2013) berichten aus dem Bereich der Schulentwicklung, dass traditionelle Weiterbildungsangebote nicht nur vielfach unzureichend sind, sondern auch zu kontraproduktiven Effekten hinsichtlich der Innovationsarbeit an Schulen führen können.

Der Maßnahmenansatz „Lernende KITAS (in Niedersachsen)“ kann hier ein Arrangement bieten, dass weitaus prozess- und bedarfsdifferenzierter Bildungseinrichtungen bei der Kontextualisierung von Innovationsprozessen begleiten und unterstützen kann.

Im Modellprojekt „Lernende KITAS in Niedersachsen“ wurde dieses Maßnahmenarrangement über Prof. Dr. Martin Stummbaum von der Hochschule Emden-Leer, von Prof. Dr. Margit Stein von der Universität Vechta und von Prof. Dr. Claudia Roller von der Hochschule Emden-Leer realisiert. Für die Zukunft sollen und werden Perspektiven ausgelotet, diesen Maßnahmenansatz nicht ausschließlich als Hochschulangebot durchzuführen, sondern in Vernetzung bzw. Kooperation mit anderen Organisationen wie etwa Weiterbildungsträgern oder Fachberatungsabteilungen.

Literaturverzeichnis

Alt, C. & Lange, C. (2012): Erschöpft und ausgelaugt, und dann noch Kinder – Elternschaft zwischen Erwerbsarbeit und Familie. In: Lutz, R. (Hrsg.): Erschöpfte Familien. Wiesbaden. S. 107-124

Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2004): Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In: Reinmann, G. & Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie des Wissensmanagement. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen. S. 220-233

Argyris, C. & Schön, D. A. (2008): Die lernende Organisation. Grundlagen. Methoden. Praxis. Stuttgart

Ariès, P. (1978): Geschichte der Kindheit. München

Birgmeier, B. (2006): Sozialpädagogisches Coaching. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen und Perspektiven für Soziale Berufe. Weinheim

Birgmeier, B., Loebbert, M. & Wegener, R. (2012): Das Zusammenspiel von Coaching und Sozialer Arbeit. Vorschläge für ein Konzept eines sozialpädagogischen Coachings. Zeitschrift SozialAktuell Nr. 5: S. 32-34

Birgmeier, B. & Stummbaum, M. (2012): Vom Empowerment zum Coaching gemeinschaftlicher Selbsthilfe. Sozialwirtschaft. Zeitschrift für Sozialmanagement. Heft 4. S. 31-33

Bönig, U. (2005): Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungs-Instruments – Eine 15-Jahres-Bilanz. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen. S. 21-54

Boos-Nünning, U. (2011): Interkulturelle Erziehung als Sozialerziehung. In: Limbourg, M. & Steins, G. (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden. S. 377-398

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2007): Demographischer Wandel. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung unter der bis 25-jährigen Bevölkerung in Deutschland. Berlin

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2009): Grunddaten der Zuwanderungsbevölkerung in Deutschland. Working Paper 27 der Forschungsgruppe des Bundesamtes aus der Reihe Integrationsreport. Teil 6. Nürnberg

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2010): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2008. Berlin

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2009): Quantität braucht Qualität. Agenda für den qualitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige. München

Deutsche UNESCO (Hrsg.) (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (2013): Empfehlungen des Deutschen Vereins zu Fragen der Qualität in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Fischer, N. (2011): Ganztagschulen. Was sie leisten – was sie stark macht. In: Schulmanagement. Nummer 2, S.28-30

<http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3772/pdf/>

Fischer_2011_Ganztagschulen_D_A.pdf [24.04.2013]

Giering, D. (2007): Arme Kinder. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2007. Daten, Fakten, Hintergründe. Freiburg. S. 73-88

Gillwald, K. (2000): Konzepte sozialer Innovation. Diskussionspapier des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung. Berlin

Göhlich, M. (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institu-

tionen. Weinheim

Götz, K. & Schmid, M. (2004): Theorien des Wissensmanagements. Frankfurt/Main

Grunow, D. & Müller, D. (2012): Kulturelle und strukturelle Faktoren bei der Rückkehr in den Beruf. Ostdeutsche, westdeutsche und ost-west-mobile Mütter im Vergleich. In: Zeitschrift für Familienforschung. Sonderheft 2012. S. 55-78

Grunow, D. (2013): Aufteilung von Erwerbs-, Haus- und Familienarbeit in Partnerschaften im Beziehungsverlauf. Der Einfluss von Sozialpolitik in Europa. In: Lück, D. (Hrsg.): Geschlechterrollen in Europa. Stuttgart. S. 237-263

Heiner, M. (1998): Lernende Organisation und Experimentelle Evaluation. In: Heiner, M. (Hrsg.): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim. S. 11-54

Henry-Huthmacher, C. (2008): Eltern unter Druck. Zusammenfassung der Eltern-Sinus-Milieu-Studie. Sankt Augustin

Hippler, H. (2012): Bologna-Kritik der HRK: „Eine Uni muss mehr leisten als Ausbildung“
<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/bologna-reform-hrk-chef-hippler-kritisiert-bachelor-und-master-a-849933.html> [14.08.2012]

Höcker, A. (2010): Aspekte des Konzepts Lernende Organisation im Rahmen einer betrieblichen Weiterbildung in Case Management. In: Brinkmann, V. (Hrsg.): Case Management. Organisationsentwicklung und Chance Management in Gesundheits- und Sozialunternehmen. Wiesbaden. S. 309-324

Holtappels, H. G. (2013): Innovation in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, M. & Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische

Befunde. S. 45-69

Honig, M.-S. (2013): Frühpädagogik als institutionelle Praxis. In: Müller, H.-R. & Bohne, S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen S. 181-196

Hummelsheim, D. & Hirschle, J. (2010): Mother's employment: Cultural imprint or institutional governance? In: European Societies. Number 12. P. 339-366

Institut der deutschen Wirtschaft (2014): Bildungsmonitor 2014. Die richtigen Prioritäten setzen. Köln

Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.) (2007): Unfreiwillige Kinderlosigkeit. In: Allensbacher Berichte. Nummer 11. S. 1-5

Jäger, M. (2009): Bildung in Kita und Grundschule – Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen des Verbundprojekts TransKiGs. Ludwigsfelde

Köbler, F. (2013): Bildung von Anfang an. Die demokratische Schule DDS. Juli/August. S. 3-4

König, A. (2013a): Anschlussfähigkeit durch Inklusion? Gemeinsames Lernen im Elementar- und Primarbereich. In: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Freiburg. S. 145-155

König, A. (2013b): Frühe Bildung als Thema der Bildungsforschung. Entwicklungen und Perspektiven. In: DGfE-Sektion Sozialpädagogik (Hrsg.): Konstellationen und Kontroversen in der Sozialen Arbeit und der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim. S. 228-239

Kösters, W. (2007): Demographischer Wandel – Wenn Kinder zur begehrten Mangelware werden. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2007. Daten, Fakten, Hintergründe. Freiburg. S. 19-30

Laewen, H.-J. (2006): Funktionen der institutionellen Früherziehung. Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim. S. 96-107

Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.) (2011): Richtung Inklusion. Was ist erreicht – wo geht es hin? <http://www.Richtung-Inklusion.lwl.org> [30.04.12]

Leu, H. R. (2008): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen. In: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut & Universität Dortmund (Hrsg.): Zahlenspiegel 2007. München. S. 159-169

Liebsch, B. (2011): Phänomen Organisationales Lernen. Kompendium der Theorien individuellen, sozialen und organisationalen Lernens sowie interorganisationalen Lernens in Netzwerken. München

Loos, W. & Rauen, C. (2005): Einzel-Coaching. Das Konzept einer komplexen Beratungsbeziehung. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen. S. 155-182

Lutz, R. (Hrsg.) (2012): Erschöpfte Familien. Wiesbaden

Maelicke, B. (1987): Soziale Arbeit als soziale Innovation. In: Maelicke, B. (Hrsg.): Soziale Arbeit als soziale Innovation. Veränderungsbedarf und Innovationsstrategien. Weinheim. S. 9-22

Müller, B. K. (1998): Die Kindertagesstätte als lernende Organisation. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Online-Handbuch Kindergartenpädagogik. S 1-12

Neuhaus, E. (1991): Reform der Grundschule. Bad Heilbrunn

Onnen-Isemann, C. (2003): Kinderlose Partnerschaften. In: Bien, W. & Marbach, J. H. (Hrsg.): Partnerschaft und Familiengründung. Opladen. S. 95-137

Ovortrup, J. (2012): Kindheit und Politik. Neue Praxis.

Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Heft 1. S. 14-26

Papmehl, A. & Tümmers, H. J. (2013): Agenda 2020. Ein neuer Sozialpakt für Deutschland. In: Papmehl, A. & Tümmers, H. J. (Hrsg.): Die Arbeitswelt im 21. Jahrhundert. Herausforderungen. Perspektiven. Lösungsansätze. Wiesbaden. S. 8-18

Parpan-Blaser, A. (2011): Innovation in der Sozialen Arbeit. Zur theoretischen und empirischen Grundlegung eines Konzepts. Wiesbaden

Peuckert, R. (2007): Zur aktuellen Lage der Familie. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden. S. 36-56

Rauen, C. (2005): Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen. S. 111-154

Rauschenbach, T. (2011): Aufwachsen unter neuen Vorzeichen. In: DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts. Nummer 1. S. 4-7

Reinmann, G. & Vohle, F. (2004): Implementation als Designprozess. In: Reinmann, G. & Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie des Wissensmanagement. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen. S. 234-250

Rogers, G. (1995): Diffusion of Innovations. New York

Rückle, H. (2005): Gruppen-Coaching. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen. S. 183-198

Rürup, M. & Bormann, I. (2013): Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung. In: Rürup, M. & Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden

Schelle, R. (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Früh-

pädagogische Fachkräfte (WiFF). München

Schmid, B. (2005): Coaching und Team-Coaching aus systemischer Perspektive. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen. S. 183-198

Schmidt-Wellenburg, C. (2012): Managementberatung und der diskursive Wandel des Managementfeldes“. In: Bernhard, S. & Schmidt-Wellenburg, C. (Hrsg.), Feldanalyse als Forschungsprogramm 2: Gegenstandsbezogene Theoriebildung. Wiesbaden. S. 25-58

Schröer, A. (2010): Case Management in lernenden Organisationen. Eine Funktionsbestimmung aus organisationspädagogischer Sicht. In: Brinkmann, V. (Hrsg.): Case Management. Organisationsentwicklung und Change Management in Gesundheits- und Sozialunternehmen. Wiesbaden. S. 289-308

Schumann, K. v. (2014): Coaching im Aufwind. Professionelles Business-Coaching: Inhalte, Prozesse, Ergebnisse und Trends. Wiesbaden

Schumpeter, J. (1997): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Berlin

Senge, P.-M. (2011): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt am Main

Spreng, H. J. (2005): Business-Coaching. Eine Dreiecksbeziehung. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen. S. 227-240

Stamm, M. (2013): Frühe Kindheit in Mittelschichtsfamilien. In: Müller, H.-R. & Bohne, S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 301-314

Statistisches Bundesamt (2007a): Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 1: Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2007b): Geburten und Kinderlosigkeit in Deutschland. Ergebnisse der Sondererhebung 2006. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2009a): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2009b): Mikrozensus 2008. Neue Daten zur Kinderlosigkeit in Deutschland. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2009c): Pressemitteilung Nr. 283 vom 29.07.2009. Kinderlosigkeit nimmt zu. Wiesbaden. <http://www.destatis.de> [13.12.2009]

Statistisches Bundesamt (2010): Kindertagesbetreuung regional. Ein Vergleich aller 413 Kreise in Deutschland. Wiesbaden

Stein, M. (2011a): Familienfreundlichkeit im Hochschulkontext. Eine empirische Studie zur Familienfreundlichkeit der Fachhochschule Nordhausen
<http://www.pedocs.de/volltexte/2011/5016> [01.08.2013]

Stein, M. (2011b): Vereinbarkeit von Familie und Studium als Herausforderung der Hochschulentwicklung. Eine empirische Erhebung an der Fachhochschule Nordhausen. Kiel

Stein, M. & Stummbaum, M. (2011): Kindheit und Jugend im Fokus aktueller Studien. Bad Heilbrunn

Stummbaum, M. (2012): Übergänge in wandelnden Zeiten im Kontext von Biografie und Lebenslauf. In: Scharrer, K., Schneider, S. & Stein, M. (Hrsg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Bad Heilbrunn. S. 26-35

Stummbaum, M. & Birgmeier, B. (2009): Gesundheitspädagogisches Coaching. Gesundheit und Krankheit in der Beratung. Blätter der Wohlfahrtspflege. Deutsche Zeitschrift für Soziale Arbeit. 6/2009. S. 227-230

Thole, W. (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 56. Heft 5. S. 206-222

Thole, W. & Cloos, P. (2000): Nimbus und Habitus. Überlegungen zum sozialpädagogischen Professionalisierungsprojekt. In: Homfeldt, H.-G. & Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Weinheim. S. 277-296

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Berlin
<http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuer e.pdf> [02.07.2013]

United Nations General Assembly (Hrsg.) (2005): Follow-up to the Second World Assembly on Ageing. Report of the Secretary General. Dok A/60/151
<http://www.un.org>. [13.12.2009]

UNESCO (Hrsg.) (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca

Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H. & König, A. (2012): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. München

Viernickel, S. & Nentwig-Gesemann, I. (2013): (Wie) arbeiten Kita-Teams mit den Bildungsprogrammen? Die demokratische Schule DDS. Juli/August. S.5-7

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K.; Schwarz, S. & Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2011): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. München

Zeitler, S., Asbrand, B. & Heller, N. (2013): Steuerung durch Bildungsstandards – Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption. In: Rürup, M. & Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. S. 127.147

Zierer, K. (2006): Was bedeutet „Schule als Lebensraum?“. Sechs Thesen zu einem „pädagogischen Programm“ Pädagogische Rundschau. Nummer 60. S. 49-60

